

# Conditions favorables et défavorables au développement de pratiques inclusives en enseignement secondaire : les conclusions d'une métasynthèse

---

Nadia Rousseau

Mathieu Point

Karelle Desmarais

*Université du Québec à Trois-Rivières*

Raymond Vienneau

*Université de Moncton*

## Résumé

Afin de mieux répondre à la diversité des élèves en classe, l'école, dans une perspective inclusive, doit s'adapter. Dans le cadre de cette étude, en utilisant le modèle de pratiques fondées sur les prises de décisions éclairées, nous avons choisi de mettre en évidence une nouvelle compréhension des enjeux liés à l'inclusion des élèves du secondaire. Les

objectifs de cette métasynthèse sont d'identifier les conditions favorables et défavorables à l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers, eu égard à l'organisation des services à l'élève, aux pratiques pédagogiques et à d'autres conditions émergeant de la littérature scientifique. Les résultats révèlent que les conditions favorables à l'inclusion reposent notamment sur une ouverture au changement, le leadership de la direction, la posture de l'enseignant et la culture de collaboration au sein de l'école. Les conditions défavorables sont pour leur part en partie liées à des attitudes négatives, des attentes peu élevées et des craintes de la part des acteurs scolaires de même qu'à un manque de flexibilité de l'organisation scolaire.

*Mots-clés* : pratiques inclusives, diversité, conditions favorables, conditions défavorables, métasynthèse

## **Abstract**

To better respond to student diversity in the classroom, the school, from an inclusive perspective, must adapt. In this study, using the “practices based on informed decision-making” model, we have chosen to highlight a new understanding of the issues related to the inclusion of high school students. This meta-synthesis’s objectives are to identify the favourable and adverse conditions of inclusive education for students with special needs while considering the organization of services given to students, teaching practices and other conditions emerging from scientific literature. The results show that contributing factors for inclusion include openness to change, administrative leadership, teacher stance and the collaborative culture within the school. In turn, adverse conditions are partly related to negative attitudes, low expectations and fears of school staff as well as a lack of flexibility in the school organization.

*Keywords*: historical film, historical consciousness, nation, racialization, teaching material

## Contexte de la recherche

Qu'on la désigne sous son appellation initiale d'« intégration-mainstreaming » (Doré, Wagner, Brunet, & Bélanger, 1998) ou sous sa manifestation la plus récente et la plus ambitieuse de « pédagogie de l'inclusion » (Rousseau, 2015), l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers est un mouvement dont les fondements sociologiques et philosophiques sont désormais bien établis (Vienneau, 2002). Elle s'appuie, entre autres arguments, sur des principes d'égalité des droits éducatifs et d'accès universel à l'institution qui « joue un rôle fondamental dans l'apprentissage des règles de la vie en société et dans le processus d'intégration sociale des individus : l'École » (Ducharme, 2008, p. 5). Dans un esprit d'équité sociopédagogique (Lafortune, 2006), un certain consensus semble aujourd'hui émerger autour de la légitimité de la diversité en éducation (Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011), quelle que soit l'étendue des différences susceptibles d'être rencontrées au sein des élèves composant la classe (Vienneau, 2006).

### De l'intégration vers l'inclusion

L'intégration scolaire se distingue de l'inclusion scolaire par un passage d'une perspective centrée sur « la représentation d'une différence radicale entre le normal et l'anormal » (Plaisance, 2010, p. 3) à une perspective centrée sur une définition sociale du handicap (Bélanger & Duchesne, 2010). En effet, l'intégration scolaire renvoie à la « centration sur la catégorisation, la prépondérance de l'approche médicopsychologique qui reconduit l'idée que le problème réside dans l'individu » (Bélanger & Duchesne, 2010, p. 3). Dit simplement, elle désigne l'adaptation des élèves « différents » à des systèmes dits « normaux » (Beauregard & Trépanier, 2010; Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS], 2010), et donc à l'adaptation de l'enfant lui-même aux structures et pratiques existantes à l'école (AuCoin & Vienneau, 2010; Beauregard & Trépanier, 2010; Plaisance, 2010). Certes, l'intégration contribue à la démocratisation quantitative de l'éducation pour tous, mais elle ne traduit pas nécessairement une démocratisation qualitative de la réussite pour tous (Bélanger & Duchesne, 2010; CSPS, 2010; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2010; Peters, 2007; Plaisance, 2010). En conséquence, certains désignent les enfants intégrés comme des « visiteurs » (Barton & Armstrong, 2007) ou des « exclus de

l'intérieur » (Bourdieu, 1993), alors que d'autres mettent en évidence les effets ségrégatifs de l'intégration (Bélanger & Duchesne, 2010; Gardou & Jeanne, 2008; Plaisance, 2010). L'inclusion scolaire apparaît en revanche comme une réponse mieux adaptée à la réussite pour tous (UNESCO, 1994, 2000). Ainsi, contrairement à l'intégration, l'inclusion repose sur une représentation « dénormalisée » de la diversité (AuCoin & Vienneau, 2010). Le handicap renvoie alors aux obstacles environnementaux qui empêchent l'individu porteur ou non d'une déficience de participer pleinement à la vie scolaire et communautaire sur un pied d'égalité avec les autres (Bélanger & Duchesne, 2010; Fougeyrollas, 2010). L'inclusion scolaire repose donc sur l'idée que tous les enfants devraient apprendre ensemble, indépendamment de leurs caractéristiques particulières (Peters, 2007). Dès lors, les pratiques plus inclusives reposent sur la présence d'une culture de changement au sein de l'école (Bélanger & Duchesne, 2010) ainsi que sur la transformation de l'organisation scolaire et des représentations de la diversité par les enseignants (Dyson & Millward, 1997; Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011). L'inclusion place l'école en situation d'adaptation devant la diversité des élèves, et non l'inverse (Peters, 2007). Devant un tel constat, l'identification des enjeux de l'inclusion scolaire au secondaire gagne à faire l'objet d'une recension d'écrits scientifiques et à embrasser un modèle d'exploitation de données issues de la recherche dans le développement de pratiques professionnelles, notamment le modèle de pratiques fondées sur les prises de décisions éclairées [*evidence-informed practice*] (Gambrill, 2013; Nevo & Slonim-Nevo, 2011).

### **Le modèle de pratiques fondées sur les prises de décisions éclairées**

L'utilisation des données de la recherche dans le développement de pratiques professionnelles renouvelées fait l'objet d'une préoccupation grandissante dans le domaine de l'éducation, notamment quant au développement de pratiques plus inclusives (Coalition for Evidence-Based Policy, 2003; Cook, Tankersley, Cook, & Landrum, 2008; Torres, Farley, & Cook, 2012). Les écrits qui suivent mettent en lumière le passage de l'utilisation d'un modèle fondé sur les preuves à l'utilisation d'un modèle plus nuancé fondé sur les prises de décisions éclairées. Ainsi, le premier modèle de pratiques fondées sur les preuves [*evidence-based practice*], issu du domaine médical (Gambrill, 2013; Sawatzky-Dickson, 2010), renvoie à l'utilisation exclusive de résultats de travaux de recherche qui s'inscrivent dans un paradigme positiviste ou post-positiviste (dimension quantitative

seulement), comme défini par Anadón (2011). Ce modèle exclut les résultats de recherche empruntant d'autres méthodologies quantitatives et toute forme de méthodologie associée au paradigme naturaliste tel que défini par Fortin (2010). Le passage d'un modèle fondé sur les preuves à celui fondé sur les prises de décisions éclairées [*evidence-informed practice*] résulte des critiques associées au premier modèle qui, selon plusieurs, fait abstraction des variétés de contextes d'intervention en sciences humaines et sociales et de la nécessité d'exercer un jugement professionnel en réponse à ces contextes (Gambrill, 2013; Nevo & Slonim-Nevo, 2011). Le modèle de pratiques fondées sur les prises de décisions éclairées vise donc la juxtaposition de données issues de la recherche à l'exercice du jugement professionnel basé sur les caractéristiques du milieu et des personnes qui y gravitent (Gambrill, 2013) et ne se limite pas qu'aux résultats de recherche quantitative.

## Les objectifs

L'objectif général de la métasynthèse visait à produire une nouvelle compréhension des enjeux de l'inclusion des élèves du primaire et du secondaire<sup>1</sup> selon le modèle d'utilisation de données issues de la recherche dans le développement de pratiques professionnelles, soit le modèle fondé sur les prises de décisions éclairées. Dans le cadre de cet article, seuls les objectifs spécifiques en lien au contexte d'enseignement secondaire sont abordés :

1. Identifier les conditions favorables et défavorables à l'inclusion scolaire des élèves à risque et des autres élèves ayant des besoins particuliers du secondaire, eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques.
2. Répertoire d'autres conditions favorables et défavorables à l'inclusion scolaire des élèves à risque et des élèves ayant d'autres besoins particuliers du secondaire qui pourraient émerger de la littérature scientifique étudiée dans les réponses aux deux premiers objectifs.

---

1 Projet de recherche subventionné par le FRQSC et le MELS dans le cadre d'une action concertée (Rousseau, N. & Point, M., avec la collaboration de R. Vienneau, 2014-2015).

Il est entendu ici que l'appellation « élèves à risque » renvoie aux élèves « du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007, p. 24). Ces élèves comprennent également ceux ayant des difficultés d'apprentissage ou présentant des troubles du comportement. Précisons toutefois que les élèves à risque se distinguent des élèves handicapés et des élèves ayant des troubles graves du comportement (MELS, 2007). Ainsi, les autres élèves ayant des besoins particuliers désignent ceux ayant des troubles graves de comportement, une déficience intellectuelle profonde, moyenne ou sévère, une déficience motrice légère ou grave, une déficience organique, une déficience langagière, une déficience visuelle, une déficience auditive, des troubles envahissants du développement et des troubles relevant de la psychopathologie (MELS, 2007). Quant à l'organisation des services à l'élève, elle traduit un service « basé sur une approche individualisée de réponse aux besoins et aux capacités de l'élève » (MELS, 2007, p. 2). Enfin, les pratiques pédagogiques désignent un « ensemble de moyens utilisés de manière délibérée pour provoquer un apprentissage chez une personne ou chez un groupe de personnes visées » (Vienneau, 2011, p. 43).

### **Approche méthodologique**

Pour atteindre les deux objectifs de cette synthèse de connaissances, une méthodologie d'analyse secondaire a été utilisée. Ainsi, nous avons eu recours à la métasynthèse (Beaucher & Jutras, 2007; Erwin, Brotherson, & Summers, 2011; Walsh & Downe, 2005), qui réfère à la « synthèse de résultats de plusieurs recherches qualitatives pour en créer une nouvelle interprétation » (Finfgeld, 2003, cité dans Beaucher & Jutras, 2007, p. 62), voire à une nouvelle compréhension d'un phénomène donné (Walsh & Downe, 2005). Cette dernière méthode contribue à une compréhension plus poussée d'un phénomène particulier menant à l'émergence de « conclusions nouvelles » (Beaucher & Jutras, 2007, p. 63). Fidèles au modèle de pratiques fondées sur la prise de décisions éclairées, nous avons intégré à la métasynthèse réalisée les résultats d'écrits s'inscrivant dans les paradigmes positivistes ou post-positivistes.

## **Collecte et analyse de données**

La métasynthèse repose sur une série de cinq étapes (Littell, Campbell, Green, & Toews, 2008; Petticrew & Roberts, 2006; Walsh & Downe, 2005). Succinctement, ces étapes sont : 1) la formulation de questions spécifiques de recherche en lien aux objectifs de la recherche; 2) l'identification et la prise en compte des critères d'éligibilité; 3) la localisation des écrits à l'aide de descripteurs ciblés dans une variété de bases de données (ici, CAIRN, ERIC, Érudit, Francis, Google Scholar, MEDLINE, PsycINFO, REPÈRE et Thèse Canada); 4) l'évaluation de la qualité des études recensées à l'aide d'une liste de critères de qualité identifiés pour la métasynthèse (Campbell et al., 2003). Quant aux textes adoptant une approche quantitative, les critères de qualité retenus sont ceux de la méta-analyse (Valentine & Cooper, 2008) et 5) l'extraction des données à la suite d'une lecture approfondie du texte et l'identification de contenus pertinents à l'objet de la synthèse. L'ensemble de ces contenus, mis en exergue dans la base de données, a subi une analyse thématique permettant d'aborder les résultats de la synthèse de façon structurée et ainsi favoriser une réponse originale aux objectifs spécifiques de recherche. Les constats émergeant des textes adoptant une posture quantitative ont ensuite été juxtaposés à la métasynthèse.

## **Résultats**

La synthèse de connaissances aura permis le recensement de 270 écrits liés à nos questions de recherche. De ce nombre, seuls 51 écrits (18,8 %) répondaient aux critères d'éligibilité et de qualité utilisés dans le cadre de cette synthèse; de ce nombre, 20 sont spécifiques au contexte de l'enseignement secondaire.

### **Les conditions favorables eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques**

Plusieurs conditions sont associées au développement de pratiques plus inclusives à l'école secondaire. Les trois principaux thèmes qui retiennent l'attention sont le leadership de la direction, la posture de l'enseignant et la culture de collaboration.

**Conditions favorables en lien au leadership de la direction.** La thématique du leadership pédagogique et organisationnel de la direction d'école, un élément-clé dans la mise en œuvre de conditions favorables au développement de pratiques plus inclusives, renvoie : 1) au sens donné à ses actions et 2) aux traces de ses actions. De plus, l'ouverture au changement chez l'ensemble des acteurs scolaires constitue un facteur déterminant d'une école plus inclusive.

### 1. Le sens donné aux actions de la direction

Selon les enseignants, la direction détient un rôle majeur dans la réussite de l'inclusion scolaire puisque c'est elle qui guide les autres acteurs du milieu scolaire (Granger, Debeurme, & Kalubi, 2013; Idol, 2006). La direction détient le pouvoir d'influencer le personnel afin qu'il se mobilise et qu'il s'implique en ce sens. Rousseau (2009) ajoute que son engagement explicite, sa flexibilité et son leadership éducationnel constituent des composantes déterminantes dans le succès de l'instauration des pratiques inclusives au sein des écoles. En d'autres mots, cela passe par le dévouement du personnel, la souplesse à l'égard des horaires et des imprévus du quotidien ainsi que par l'ouverture aux changements. Quant à Schmidt et Venet (2012), elles précisent que la direction d'école ayant une expérience antérieure positive avec les élèves ayant des besoins particuliers contribue à son influence en matière d'adoption des principes et valeurs propres à l'éducation inclusive. AuCoin (2010) réitère également le rôle important de la direction d'école, notamment sur le développement d'attitudes plus positives chez les enseignants et l'adoption, par le personnel scolaire, des valeurs inhérentes à l'inclusion scolaire.

### 2. Les traces des actions de la direction

Les directions d'école qui contribuent au développement de pratiques plus inclusives valorisent le changement en contexte scolaire et la prise de risque, élément incontournable dans un processus de changement (Idol, 2006; Rousseau, 2009). Elles tendent à croire que les activités de collaboration sont positives au sein de l'établissement scolaire (Schmidt & Venet, 2012). Ce faisant, elles encouragent la collaboration et le travail bénévole chez les parents ainsi que le travail d'équipe entre les membres du personnel scolaire. D'ailleurs, Idol (2006) explicite le rôle tantôt organisationnel, tantôt pédagogique que joue le directeur d'établissement; à titre de leader pédagogique, il gagne à s'associer à l'enseignant pour les prises de décisions concernant le curriculum et à



consacrer une partie de son temps dans les classes pour mieux assurer le développement de pratiques plus inclusives, notamment en interrogeant l'enseignant sur ses pratiques. Selon l'auteure, c'est son rôle de leader pédagogique qui contribue le plus au développement professionnel des enseignants, notamment dans leur capacité à enseigner un curriculum à des degrés de complexité variables et à mieux répondre aux besoins des élèves, tout en conservant des attentes élevées à leur égard. La création de contextes et la mise à disposition d'un lieu physique d'échange, par la direction d'école, contribuent également au développement de pratiques plus inclusives (Idol, 2006). Enfin, l'offre de formation continue et la visite d'écoles offrant un « bon modèle » inclusif constituent d'autres actions posées par la direction d'école favorisant le développement de pratiques plus inclusives (Idol, 2006; Granger et al., 2013).

***Conditions favorables en lien à la posture de l'enseignant.*** De façon similaire à la thématique précédente, celle de la posture de l'enseignant renvoie à deux dimensions : 1) le sens donné à ses actions et 2) les traces de ses actions.

### **1. Le sens donné aux actions de l'enseignant**

Il appert que plus les enseignants acquièrent de l'expérience dans leurs pratiques pédagogiques en contexte inclusif, plus ils se montrent bienveillants à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers et plus ils adaptent, avec aisance, leur enseignement en fonction du caractère hétérogène de la classe (Idol, 2006). Nootens (2010) estime que ce constat est d'autant plus vrai lorsque les enseignants reçoivent une formation continue visant l'amélioration constante de leur pratique. Granger et al. (2013) constatent que pour plusieurs enseignants, le processus d'appropriation d'une pratique plus inclusive leur a permis d'abandonner une vision plus traditionnelle de l'enseignement pour adopter une vision plus ouverte de la relation enseignement/apprentissage, où le rôle de guide et d'accompagnateur auprès des élèves est mis de l'avant. Mowat (2009) met en évidence que l'enseignant qui fait preuve de flexibilité dans sa pratique a la particularité de considérer les apprentissages antérieurs et le niveau de connaissance actuel de ses élèves. Ces deux éléments constituent une base permettant la construction de nouveaux savoirs dans des contextes variés. Cette souplesse chez l'enseignant est corrélée positivement au degré de motivation et aux apprentissages des élèves, et elle permet d'ailleurs le maintien d'attentes élevées, moyennant du soutien, pour tous les élèves (Mowat, 2009). C'est donc

dire que la relation entre l'apprenant et l'enseignant se révèle l'une des variables les plus influentes sur l'élève. Les enseignants qui adoptent des pratiques plus inclusives reconnaissent la nécessité d'une ouverture d'esprit et la décentration par rapport à soi-même, notamment lorsqu'ils sont amenés à travailler en collaboration avec d'autres acteurs de l'éducation (Granger et al., 2013).

## **2. Les traces des actions de l'enseignant**

Plusieurs études démontrent que les enseignants présentant une posture favorable à l'inclusion scolaire adoptent une variété d'actions inclusives. À ce titre, la prise de risque et l'adoption de nouvelles stratégies chez les enseignants sont largement favorisées par la mise en place de pratiques collaboratives en soutien au développement de pratiques plus inclusives. En effet, les pratiques collaboratives entre enseignants, mais aussi entre enseignants et professionnels, s'avèrent essentielles (Boyle, Topping, Jindal-Snape, & Norwich, 2012). Cette collaboration entre pairs, selon les auteurs, ne devrait pas se limiter à un même champ disciplinaire, mais embrasser une perspective élargie. Ces pratiques de collaboration contribuent non seulement au développement de nouvelles stratégies d'enseignement, mais également à la mise en place d'une forte cohésion entre les acteurs d'une même école, où tous peuvent compter les uns sur les autres. L'adoption d'une pédagogie par projet soutiendrait également le développement de pratiques plus inclusives (Kalubi & Houde, 2008). Selon les mêmes auteurs, la pédagogie par projet oblige les élèves à poursuivre les tâches scolaires à la maison. Cet aspect n'est toutefois pas perçu négativement par les élèves, puisqu'ils estiment qu'un tel projet contribue à leur compréhension de la matière et à la progression de leurs apprentissages. Les projets de service (ou communautaires) constituent également une stratégie pédagogique efficace en contexte inclusif, rapportent Dymond, Renzaglia et Chun (2007). Ils traduisent des projets d'apprentissage dont les bénéficiaires sont l'école ou la communauté. Ces projets se réalisent dans un contexte authentique, sont intimement liés au curriculum, s'appuient sur un partenariat entre l'école, la famille et la communauté, sont soutenus par des services de soutien, constituent une expérience d'apprentissage qui se déroule sur une longue période, nécessitent une planification importante, se réalisent individuellement ou en petits groupes et comprennent des moments de réflexion chez les élèves. Ils sont associés à un moment de célébration et d'évaluation à la fin du projet, au développement de l'autodétermination chez l'élève et à la participation concrète de l'enseignant, d'autres adultes

et de certains membres de la communauté. Enfin, Nootens (2010) ajoute à ces deux modalités pédagogiques, l'apport des formules d'animation en grands groupes ponctuée de périodes de travail individuel visant la consolidation, l'application et le transfert des apprentissages par les élèves. Peu importe la nature de l'approche pédagogique choisie, la planification des apprentissages demeure centrale à la prise en compte de la diversité.

**Conditions favorables en lien à la culture de collaboration.** La culture de collaboration, brièvement abordée précédemment, constitue une thématique importante en matière de développement de pratiques plus inclusives. Deux dimensions retiennent l'attention, soit la collaboration : 1) au sein de la classe et 2) à l'extérieur de la classe.

Selon Idol (2006), une équipe de travail élargie, composée d'une variété de professionnels, contribue à la qualité des enseignements et à l'adaptation ou la modification du curriculum. Dans le même sens, Paterson (2007) estime que le soutien des spécialistes de l'éducation spécialisée contribue au développement d'une meilleure connaissance et d'une meilleure compréhension des élèves chez les enseignants, favorisant ainsi la mise en place de pratiques enseignantes plus adaptées aux élèves qui composent la classe. De façon similaire, Ouellet, Caya et Tremblay (2011) concluent que le travail en collaboration permet non seulement de dresser un portrait plus juste des élèves, mais aussi d'assurer une plus grande cohérence en matière d'intervention.

Les professionnels mis à profit dans une perspective collaborative comprennent les enseignants ressources<sup>2</sup>, les aides-enseignants (Idol, 2006), les experts de l'éducation spécialisée (Paterson, 2007), les coordonnateurs responsables des services aux élèves ayant des besoins particuliers (Burton & Goodman, 2011), les psychologues scolaires (Boyle et al., 2012), l'orthopédagogue (Granger et al., 2013; Rousseau, 2009) et les autres enseignants de l'école (Boyle et al., 2012; Sokal, 2012).

## 1. La collaboration au sein de la classe

Les pratiques collaboratives au sein de la classe sont associées à des pratiques inclusives plus efficaces, notamment en raison de la progression des apprentissages et d'une participation plus grande aux activités d'apprentissage chez les élèves à risque ou les

---

2 Dans le texte d'Idol (2006) et dans d'autres textes consultés, l'enseignant ressource peut désigner un enseignant d'expérience ayant des connaissances en éducation spécialisée, voire des spécialistes œuvrant à titre d'enseignant ressource (par exemple, l'orthophoniste).

élèves ayant des besoins particuliers. Le co-enseignement constitue une forme de pratique collaborative associée aux pratiques plus inclusives mettant à profit une plus grande participation des élèves. Selon O'Rourke et Houghton (2009), il permet non seulement la collaboration entre deux enseignants, mais également le soutien mutuel. L'apport du co-enseignement est fortement associé à l'équipe pédagogique qui vise un même objectif, mais déployant différentes approches pour l'atteindre. Les auteurs ajoutent que les élèves apprécient la présence simultanée de deux enseignants et se disent moins réticents à poser des questions, et au besoin à monopoliser le temps d'un des deux enseignants afin d'obtenir réponse à leurs interrogations. Avec un seul enseignant dans la classe, ils avouent être embarrassés lorsqu'ils sollicitent trop d'attention, étant donné leur difficulté de compréhension — les activités d'écriture étant les plus anxiogènes à cet égard.

Toujours au sein de la classe, le travail en collaboration de l'enseignant et de l'orthopédagogue se révèle également une stratégie gagnante qui place l'enseignant en confiance devant la classe hétérogène, bien qu'une période d'adaptation soit nécessaire (Granger et al., 2013; Rousseau & Thibodeau, 2011). Le co-enseignement de stratégies de lecture, d'écriture, d'organisation de l'information et la co-planification de l'enseignement sont des stratégies appréciées. Rousseau (2009) précise qu'« une planification hebdomadaire conjointe, [c'est-à-dire qui a lieu] entre l'orthopédagogue et l'enseignant disciplinaire, [doit être] prévue à l'horaire » (p. 107) afin d'assurer la réussite de cette collaboration. Cela signifie que les deux professionnels prévoient un moment par semaine où il est possible pour eux d'élaborer leur planification ensemble. Les enseignants qui œuvrent auprès d'une diversité d'élèves se sentent davantage en confiance lorsqu'ils peuvent compter sur l'aide des enseignants ressources ou des orthopédagogues, notamment pour leur apport dans la compréhension de certaines problématiques (Granger et al., 2013). Le travail entre ces professionnels et l'enseignant contribue au développement de meilleures pratiques d'intervention auprès des élèves. Idol (2006) encourage les pratiques collaboratives en classe, notamment entre l'enseignant et l'enseignant ressource. Selon elle, l'enseignant ressource devrait pouvoir soutenir, au besoin, l'enseignant dans sa classe ordinaire, sans obligation d'assignation formelle. Enfin, le soutien de l'aide-enseignant, lorsqu'utilisé judicieusement à l'intérieur de la classe, se révèle une autre source de collaboration importante en matière d'inclusion scolaire (Idol, 2006; O'Rourke & Houghton, 2009).

Le modelage par les collègues enseignants est une autre technique soulevée par Boyle et al. (2012). Pour mieux comprendre comment enseigner à une classe hétérogène, une culture de collaboration est favorable puisqu'elle oblige l'accueil d'un autre enseignant au sein de sa classe. D'ailleurs, O'Rourke et Houghton (2009) associent non seulement les pratiques collaboratives entre collègues au renouvellement des pratiques enseignantes, mais également au développement de liens d'amitié. Considérant toute la richesse qui réside dans l'aide apportée par les différents spécialistes, il faut reconnaître qu'il peut se révéler inconfortable d'accueillir quelqu'un d'autre dans leur propre classe (Granger et al., 2013; Rousseau & Thibodeau, 2011). L'adoption d'une attitude d'ouverture et l'accueil de la personne ressource comme une source d'enrichissement deviennent donc très utiles pour développer une relation saine entre les deux parties. Le défi entourant l'atteinte de cet objectif relève de la crainte du jugement de l'autre, de se faire surprendre en train de commettre une erreur et de perdre les liens de confiance avec ses élèves.

## **2. La collaboration à l'extérieur de la classe**

Une culture de collaboration au sein de l'établissement scolaire renvoie à la nécessité de briser l'isolement en contexte scolaire secondaire et de réfléchir sur ses gestes pédagogiques en lien à la diversité d'élèves qui composent la classe, tant avec ses collègues enseignants qu'avec d'autres professionnels de l'éducation.

Les coordonnateurs responsables des services aux élèves ayant des besoins particuliers (Burton & Goodman, 2011) sont des professionnels dont le rôle vise à soutenir le processus d'inclusion des élèves. Ils travaillent de concert avec le personnel non enseignant (aide-enseignant et enseignant ressource) en soutien aux enseignants certes, mais surtout en soutien aux élèves. Ainsi, les liens que les coordonnateurs et le personnel non enseignant établissent avec les élèves ayant des besoins particuliers et leur famille contribuent au développement d'une connaissance approfondie du jeune et de son contexte. Ces connaissances gagnent à être prises en compte par les enseignants pour ensuite être réinvesties en classe ordinaire où les adultes représentent non seulement des figures d'autorité, mais également des figures de bienveillance. Ainsi, il importe de faire sentir aux jeunes qu'ils peuvent compter sur les adultes de l'école en cas de détresse.

Dans les murs de l'école, l'entraide au sein du personnel enseignant est également importante pour travailler efficacement auprès des élèves ayant des besoins particuliers en

classe ordinaire (Boyle et al., 2012). À ce titre, l'école secondaire gagne à décroisonner ses départements afin de promouvoir la création de liens de collaboration entre tous les membres de son personnel. Ce décroisonnement contribue à l'émergence de pratiques plus inclusives et au développement d'un climat d'école plus positif en permettant de réfléchir ensemble sur l'enseignement et l'intervention en contexte de diversité. La culture de collaboration au sein de l'école permet également de partager les stratégies efficaces avec ses pairs et ainsi contribuer au développement d'un plus grand sentiment de compétence. Cette capacité à collaborer et à communiquer efficacement sur ses pratiques professionnelles est d'ailleurs décrite comme étant une compétence attendue des nouveaux enseignants en contexte inclusif (Sokal, 2012). L'auteure précise qu'en contexte de collaboration, chaque membre doit se percevoir comme faisant partie d'une équipe multidisciplinaire où tous apportent une contribution qui traduit leurs compétences distinctes.

Un autre aspect positif associé au travail collaboratif entre différents professionnels et les enseignants est la confiance en soi que gagnent les enseignants (Labonté, 2011). En effet, les encouragements prodigués entre eux ainsi que le travail d'équipe réalisé en juxtaposant les expertises de chacun contribuent à générer un plus grand sentiment de confiance en ses capacités d'enseigner à une diversité d'élèves. Selon Boyle et al. (2012), pour créer un environnement accueillant et efficace, tous les membres du personnel qui œuvrent au sein de l'école doivent être sollicités, incluant le personnel du secrétariat et la conciergerie, qui sont aussi des acteurs-clés de l'inclusion scolaire. L'accueil chaleureux des nouveaux enseignants, et donc leur propre inclusion sociale au sein de l'école, constitue également une condition favorable au développement d'écoles plus inclusives (Sokal, 2012). Pour cette auteure, ce type d'accueil contribue à briser le sentiment d'isolement de la relève en plus de favoriser le sentiment d'aise à solliciter de l'aide afin d'optimiser leurs pratiques. De plus, l'énergie nouvelle qu'amènent les nouveaux enseignants ne devrait pas être sous-estimée puisqu'elle contribue à stimuler les enseignants d'expérience et les expose à de nouvelles pratiques.

Enfin, le travail de concert avec le psychologue scolaire constitue une autre forme de collaboration qui contribue au développement de pratiques plus inclusives. L'étude de Boyle et al. (2012) révèle que le travail du psychologue scolaire est essentiel afin d'assurer une expérience scolaire de qualité. Cela dit, la relation établie avec les enseignants se révèle aussi essentielle à son travail. L'animation d'un groupe de soutien réservé aux

enseignants en contexte inclusif peut s'avérer une stratégie efficace, notamment lorsque ces enseignants accueillent des élèves ayant des besoins particuliers dans leur classe.

## **Les conditions défavorables eu égard à l'organisation des services à l'élève et aux pratiques pédagogiques**

Certaines conditions défavorables au développement de pratiques plus inclusives à l'école secondaire ont été recensées. Deux thèmes retiennent l'attention, soit la posture des acteurs scolaires et l'organisation scolaire.

*Conditions défavorables en lien à la posture des acteurs scolaires.* Les conditions défavorables en lien à la posture des acteurs scolaires touchent cinq dimensions : 1) les attitudes négatives, 2) les attentes peu élevées, 3) la peur de l'inconnu, 4) les craintes relatives au changement et 5) les attentes limitées au rendement scolaire.

### **1. Les attitudes négatives et les difficultés à reconnaître la légitimité du soutien**

L'étude de Mowat (2009) révèle que les enseignants peinent à reconnaître la problématique d'un élève ayant des besoins particuliers (difficultés sociales, émotionnelles et comportementales) de même que le niveau de sévérité de celle-ci. En effet, leur attention semble trop souvent tournée vers la gestion disciplinaire de ces élèves plutôt que vers le développement de stratégies d'apprentissages susceptibles de les placer en situation de contrôle sur l'apprentissage et réduire certains comportements. L'attitude négative à l'égard des élèves ayant des comportements dérangeants peut entraîner une fermeture de l'enseignant vis-à-vis de la légitimité de leur besoin de soutien (« le méritent-ils vraiment? ») (Mowat, 2009, p. 161). Des enseignants doutent également que la classe ordinaire soit la réponse la mieux adaptée pour les élèves à risque ou ayant des besoins particuliers, surtout lorsqu'ils s'initient aux pratiques plus inclusives (Rousseau & Thibodeau, 2011). D'ailleurs, l'étude de Kalubi et Houde (2008) met en évidence l'importance d'une attitude positive chez les enseignants, notamment chez les élèves qui transitent du primaire vers le secondaire. Un climat négatif au sein de l'école nuit également au déploiement de pratiques plus inclusives, en plus d'affecter les nouveaux enseignants qui font leur début dans un tel climat (Boyle et al., 2012).

## **2. Les attentes peu élevées (centration sur les difficultés plutôt que sur le potentiel)**

Les attentes peu élevées à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers (difficultés sociales, émotionnelles et comportementales) sont aussi rapportées (Mowat, 2009). L'auteure soulève ici un enjeu important, soit celui de l'usage de stéréotypes qui compromet les actions pédagogiques ou de soutien déployées.

## **3. La peur de l'inconnu**

L'absence d'investissement des acteurs scolaires constitue un obstacle au changement que sous-tendent les pratiques inclusives. Les facteurs pouvant freiner le personnel scolaire à déployer les énergies nécessaires sont, entre autres, la peur de l'inconnu, le manque de ressources personnelles pour faire face aux nouveaux besoins engendrés, le sentiment d'être peu valorisé ou respecté dans ce nouveau contexte, la crainte de voir sa position professionnelle se modifier, et le sentiment d'être dans l'obligation de participer à une action de changement (Rousseau, 2009). Rousseau et Thibodeau (2011) précisent que lorsque les craintes associées à l'émergence de pratiques plus inclusives déstabilisent de façon importante, il devient difficile de réfléchir, d'explicitier et de s'appropriier les fondements inhérents à ces pratiques. Ces craintes touchent tant l'apprentissage, la question de l'hétérogénéité des classes, que le sentiment de ne pas avoir les compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement dans un contexte de diversité.

## **4. Les craintes relatives au changement de rôle**

Le développement de pratiques plus inclusives entraîne inévitablement des changements organisationnels et l'adoption d'une posture de flexibilité dans le rapport enseignement/apprentissage. Toutefois, ces changements peuvent susciter des craintes, notamment sur la question de la transmission des savoirs où certains enseignants considèrent que la classe d'adaptation scolaire demeure le moyen le plus sûr d'assurer un enseignement de qualité qui prenne en compte les besoins des élèves. L'hétérogénéité des classes et la complexification du processus de planification des enseignements éveillent également certaines craintes, notamment sur la progression des élèves ordinaires. Ces différentes craintes génèrent la peur de ne pas être à la hauteur chez plusieurs enseignants (Bhatnagar & Das, 2014a, 2014b; Boyle et al., 2012; Ineland, 2015; Mowat, 2009). Ces auteurs constatent que le caractère déstabilisant associé au remplacement des pratiques plus traditionnelles par de nouvelles pratiques modère l'engagement des enseignants dans l'actualisation de



leurs façons de faire. Ces constats traduisent, selon Rousseau et Thibodeau (2011), un besoin important de formation chez les enseignants en matière d'enseignement à une diversité d'élèves. D'autres arrivent au même constat et précisent que cette formation devrait inclure tout le personnel de l'école (Idol, 2006; Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010; Rousseau & Thibodeau, 2011) et Granger et al. (2013) mettent également en évidence l'incertitude initiale qu'engendre la présence de l'orthopédagogue en classe.

## **5. Les attentes limitées au rendement scolaire**

Selon Rousseau (2009) et AuCoin (2010), il est illogique, voire impossible d'instaurer des pratiques pédagogiques inclusives dans un contexte où la réussite scolaire passe principalement par la réussite des contenus disciplinaires. Kalubi et Houde (2008) estiment que l'enseignement doit aller au-delà de la simple transmission de connaissances afin que les apprentissages puissent être réinvestis progressivement et réutilisés à l'avenir. Les jeunes interrogés dans l'étude de Kalubi et Houde sont d'ailleurs critiques face à l'accumulation de notions théoriques (quantité), alors que c'est plutôt la qualité qu'ils recherchent (meilleure compréhension, accessibilité des contenus).

*Conditions défavorables en lien à l'organisation scolaire.* Les conditions défavorables en lien à l'organisation scolaire comprennent cinq dimensions : 1) l'absence de flexibilité dans l'environnement scolaire, 2) le nombre d'élèves à « découvrir » par l'enseignant, 3) l'alternance entre la classe ordinaire et le service adapté, 4) la mobilité du personnel enseignant et 5) le climat scolaire négatif.

### **1. L'absence de flexibilité dans l'environnement/l'organisation scolaire**

La structure scolaire de l'enseignement secondaire rend difficiles l'innovation pédagogique et la prise en compte des besoins des jeunes, voire des besoins des enseignants. D'une part, le co-enseignement et la collaboration entre l'enseignant et les autres acteurs de l'éducation entraînent des défis relatifs à la gestion des horaires des enseignants (O'Rourke & Houghton, 2009) et renvoient à la nécessité de prévoir, au calendrier scolaire hebdomadaire, des espaces-temps consacrés à la collaboration entre collègues (enseignants et autres professionnels) (Idol, 2006; Rousseau, 2009). En effet, la planification pour une diversité d'élèves et la co-planification requièrent un temps désigné à cette fin (Pilay, Dunbar-Krige, & Mostert, 2013). Un autre élément défavorable au

développement d'un environnement de travail agréable en contexte inclusif est l'absence d'un local réservé aux échanges entre collègues (Boyle et al., 2012).

## **2. Le nombre d'élèves à découvrir pour les enseignants spécialistes**

Paterson (2007) critique clairement le nombre d'élèves à découvrir en contexte d'enseignement secondaire. Ainsi, contrairement au primaire, il s'avère beaucoup plus difficile pour un enseignant du secondaire d'apprendre à connaître les besoins et les caractéristiques individuelles de tous ses élèves, alors qu'il côtoie environ cent élèves par semaine (Paterson, 2007). Ce constat invite à nouveau à réfléchir sur l'organisation scolaire de l'enseignement secondaire.

## **3. L'alternance entre la classe ordinaire et le service adapté (apprentissage, développement social)**

L'alternance des élèves à risque ou des élèves ayant des besoins particuliers entre la classe ordinaire et d'autres lieux pour recevoir un service adapté semble nuire à la progression des apprentissages et au développement social de ces derniers (Pilay et al., 2013). Plus précisément, les enseignants sont d'avis que cette pratique rend difficile la progression des apprentissages réalisés en classe (écart entre ce qui se fait dans la classe et ce qui se fait à l'extérieur de la classe), en plus de nuire au développement des relations avec les pairs de la classe ordinaire. Les travaux de Pilay et al. (2013) révèlent aussi que les élèves à risque (difficultés comportementales, émotionnelles et sociales) qui sont réintégrés en classe ordinaire après un laps de temps passé à l'extérieur de la classe vivent difficilement cette réintégration, notamment en raison de l'anxiété qu'elle suscite, entraînant des difficultés de concentration et une perception limitée de leur progression.

## **4. La mobilité du personnel enseignant (requiert une adaptation importante chez les élèves)**

Kalubi et Houde (2008) constatent que le passage du primaire au secondaire est perçu difficilement par les élèves ordinaires, les élèves à risque et ceux ayant des besoins particuliers en raison, notamment, de la grosseur de l'école, de la charge de travail plus importante, de la rencontre d'un système d'enseignement plus complexe et de l'exposition à différents styles d'enseignement. Cette transition semble particulièrement exigeante et peut générer un sentiment de perte de repères. Les élèves rencontrés affirment

apprécier davantage le contexte de l'enseignement primaire où ils n'ont qu'un seul enseignant à côtoyer, facilitant ainsi le développement du lien de confiance avec lui. Cette étude permet aussi de constater que les élèves perçoivent négativement la mobilité du personnel enseignant puisqu'elle entraîne une adaptation de la part des élèves, car d'un enseignant à un autre, le style d'enseignement et le rapport à l'élève changent.

### **5. Le climat scolaire négatif**

L'adoption d'attitudes négatives de la part de l'équipe enseignante, tel que démontré dans la section portant sur les conditions défavorables en lien aux acteurs scolaires, affecte inévitablement l'organisation scolaire. D'une part, elle nuit au développement de pratiques plus inclusives (Boyle et al., 2012) et, d'autre part, elle contribue à engendrer un climat de travail malsain où la collaboration peut difficilement s'actualiser. Au sein de la classe, des constats similaires sont apportés; les élèves sont aussi sensibles aux attitudes de leurs enseignants. Ainsi, les « attitudes négatives faites de reproches, de réprimandes et de critiques » (Boyle et al., p. 170) nuisent aux efforts des élèves avec ou sans difficultés particulières.

## **Autres conditions favorables au développement de pratiques plus inclusives**

D'autres conditions favorables au développement de pratiques plus inclusives en contexte d'enseignement secondaire retiennent l'attention, notamment : 1) l'exploitation de groupes de soutien consacrés aux élèves, 2) l'exploitation des aides-enseignants et des enseignants ressources et 3) la formation initiale à l'enseignement.

### **1. L'exploitation de groupes de soutien consacrés aux élèves**

La mise en place de groupes de soutien consacrés aux élèves à risque (difficultés comportementales, émotionnelles et sociales) est associée à des retombées positives sur le développement de relations positives, respectueuses et empathiques entre les enseignants et leurs élèves (Mowat, 2009). Animé par l'aide-enseignant, le psychologue scolaire ou l'animateur de pastorale, le groupe de soutien, à travers des discussions hebdomadaires, contribue à une réflexion de l'élève sur son rôle d'apprenant et l'impact de ses comportements sur l'apprentissage, en plus d'engendrer une nouvelle compréhension du rôle de l'enseignant par l'élève. « À partir du moment où l'élève comprend que l'enseignant est,

tout comme lui, un être humain, l'élève tend à devenir plus empathique à son égard et développe également un sens des responsabilités à l'égard de ses pairs » (Mowat, 2009, p. 166).

## **2. L'exploitation des aides-enseignants et des enseignants ressources**

Les aides-enseignants et les enseignants ressources ont un rôle important à jouer en matière d'inclusion scolaire, et ce, tant dans la classe qu'à l'extérieur de celle-ci. Plus spécifiquement, les aides-enseignants contribuent au maintien d'élèves ayant des besoins importants en salle de classe ordinaire et réduisent les périodes d'exclusion de ces jeunes. Le soutien individualisé (ou de petits groupes) est aussi une dimension importante de leur travail (Groom & Rose, 2005). Il importe de préciser que la considération des élèves ayant des besoins particuliers ne peut reposer uniquement sur le soutien de l'aide-enseignant, puisque cela encourage malencontreusement les effets ségrégatifs de l'intégration scolaire (Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010).

## **3. La formation initiale à l'enseignement**

La formation initiale des enseignants fait également partie des conditions facilitant la mise en place de pratiques plus inclusives, notamment en formant les futurs enseignants sur les fondements de l'inclusion scolaire, la différenciation pédagogique et les caractéristiques associées aux élèves à risque et à ceux ayant des besoins particuliers (Boyle et al., 2012).

## **Autres conditions défavorables au développement de pratiques plus inclusives**

Enfin, une condition défavorable au développement de pratiques plus inclusives en contexte d'enseignement secondaire retient l'attention, soit : le travail en vase clos de l'aide-enseignant (ou autre personnel de soutien).

### **1. Le travail en vase clos de l'aide-enseignant (ou autre personnel de soutien)**

Plusieurs auteurs (Burton & Goodman, 2011; Groom & Rose, 2005; Toullec-Théry & Nédélec-Trohel, 2010) mettent en garde le travail de l'aide-enseignant qui isole l'élève de ses camarades de classe, et ce faisant, fait obstacle à son inclusion en le traitant, en tout temps, différemment des autres. La présence de l'aide-enseignant en classe ne devrait pas

non plus se substituer aux interactions entre l'élève et son enseignant, car l'élève aura tendance à se référer uniquement à la personne aidante, en l'occurrence l'aide-enseignant, plutôt qu'à son enseignant. Cette habitude chez l'élève peut même mener à des difficultés de communication entre l'enseignant et les parents de l'élève, concluent Burton et Goodman (2011).

### **L'intérêt d'une telle recension dans une pratique fondée sur la prise de décisions éclairées**

Cette synthèse de connaissances aura permis de construire une nouvelle compréhension des enjeux de l'inclusion scolaire au secondaire. Ces connaissances nous renseignent certes sur les apports et les limites des pratiques qui tendent vers l'inclusion scolaire, mais surtout sur les conditions favorables et défavorables à la mise en œuvre de pratiques plus inclusives. À court terme, les connaissances produites sont d'un grand intérêt pour les gestionnaires de l'éducation et pour les directions d'établissement désireux d'orienter leurs actions favorisant le développement de pratiques plus inclusives dans leurs établissements. Ces conditions sont particulièrement importantes en enseignement secondaire où la structure organisationnelle représente un frein à l'inclusion scolaire.

Cette métasynthèse est également riche de retombées pour les décideurs de l'éducation, pouvant même mener (ou du moins contribuer à la réflexion) à des changements dans les cadres de référence entourant le soutien à la persévérance et à la réussite scolaires des élèves. Au cœur de ces retombées potentielles résident l'offre de services complémentaires et l'accès à la formation initiale et continue des enseignants. Pour les services complémentaires, deux questions importantes émanent de nos résultats : ces services doivent-ils être accessibles une fois l'identification de besoins formels réalisée ou plutôt à tous les élèves qui fréquentent l'établissement? Ces services ne gagnent-ils pas à intégrer le recours à des aides-enseignants? Dans l'affirmative, il s'agirait là d'un nouveau champ d'intervention en contexte québécois. Quant à la formation initiale et continue des enseignants, deux questions importantes émergent également de nos résultats : la formation continue des enseignants pour l'enseignement à une diversité d'élèves doit-elle être mieux encadrée et valorisée? La formation des enseignants pour l'enseignement à une diversité d'élèves ne devrait-elle pas occuper une place prépondérante dans tous les

parcours de formation initiale à l'enseignement? Nos résultats sont éloquents : l'enseignement à une diversité d'élèves ne repose pas uniquement sur l'expertise des spécialistes de l'adaptation scolaire, mais met plutôt à profit l'ensemble des expertises de l'ensemble des acteurs qui gravitent autour des élèves. Les spécialistes disciplinaires au secondaire ne peuvent y faire exception.

Cette synthèse de connaissances aura également permis d'identifier une mouvance dans les préoccupations des chercheurs intéressés à la thématique de l'inclusion scolaire. En effet, le travail entourant la sélection des articles scientifiques aura permis de constater que les recherches portant sur les effets de l'inclusion sont de moins en moins présentes, alors que celles portant sur les moyens de « faire de l'inclusion » occupent une place prépondérante. Nous croyons que cela témoigne de la sensibilité des chercheurs à l'égard des réalités des praticiens qui trouvent difficile l'enseignement à une diversité d'élèves, malgré les connaissances associées à ses apports chez tous les élèves qui composent la classe.

## **Conclusion**

En guise de conclusion, il nous apparaissait intéressant d'ouvrir sur quelques pistes de recherche pour lesquelles cette synthèse n'aura pas offert de réponse, même partielle. La synthèse de connaissances met en évidence l'importance d'offrir un soutien à l'élève, principalement au sein même de la classe. Cela dit, le soutien offert en classe semble être associé, surtout dans les études québécoises, à un inconfort chez les enseignants, notamment en raison de la peur du jugement. Considérant la place indéniable qu'occupe la collaboration de l'enseignant avec les autres professionnels de l'éducation au sein même de la classe, quelles sont les conditions favorables ou défavorables à la mise en œuvre d'une telle collaboration?

La synthèse des connaissances met également en évidence que l'enseignant gagne à adopter des pratiques collaboratives avec l'ensemble des acteurs de l'éducation qui gravitent dans l'école. Cela nécessite toutefois une volonté ferme de la direction d'école — contexte favorable aux échanges — et une ouverture indéniable chez les acteurs scolaires face au partage d'expertises menant à la bonification, l'adaptation ou l'exploration de nouvelles façons de faire. Vu l'importance de cette réflexion pédagogique sur

les changements de pratique, quelle place occupe actuellement la réflexion pédagogique et didactique en contexte scolaire? Quels sont les mécanismes les plus susceptibles de contribuer à la mise en place de telles pratiques réflexives? La formation initiale et continue peut-elle jouer un rôle tangible dans le développement de cette compétence? Quels changements organisationnels peuvent faciliter le développement d'habitudes de co-planification et de co-enseignement en contexte inclusif?

## Références

- Anadón, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3e éd., p. 11–34). Québec : ERPI.
- AuCoin, A. (2010). *Pas plus spécial que nécessaire : étude de l'historique, du cadre légal et du vécu de l'inclusion scolaire chez les Acadiens et les Acadiennes de la Nouvelle-Écosse* (Thèse de doctorat inédite). Université de Moncton.
- AuCoin, A. & Vienneau, R. (2010). Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2e éd., p. 63–86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Barton, L. & Armstrong, F. (dir.). (2007). *Policy, experience and change: Cross cultural reflection on inclusive education*. Dordrecht, Pays-Bas: Springer.
- Beaucher, V. & Jutras, F. (2007). Étude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 27(2), 58–77.
- Beauregard, F. & Trépanier, N. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion? Dans N. Trépanier & M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 31–56). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, N. & Duchesne, H. (2010). Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école. Dans N. Bélanger & H. Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement. Inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école* (p. 1–16) Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bhatnagar, N. & Das, A. (2014a). Attitudes of secondary school teachers towards inclusive education in New Delhi, India. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 255–263.
- Bhatnagar, N. & Das, A. (2014b). Regular school teachers' concerns and perceived barriers to implement inclusive education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*, 7(2), 89–102.



- Bourdieu, P. (dir.). (1993). *La misère du monde*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Boyle, C., Topping, K., Jindal-Snape, D., & Norwich, B. (2012). The importance of peer-support for teaching staff when including children with special educational needs. *School Psychology International*, 33(2), 167–184.
- Burton, D. & Goodman, R. (2011). Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 133–149.
- Campbell, R., Pound, P., Pope, C., Britten, N., Pill, R., Morgan, M., & Donovan, J. (2003). Evaluating meta-ethnography: a synthesis of qualitative research on lay experiences of diabetes and diabetes care. *Social Science & Medicine*, 56(4), 671–684.
- Centre suisse de pédagogie spécialisée [CSPS]. (2010). *FAQ intégration*. Repéré à : <http://www.t21.ch/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/art-21-faq-integration-csps-fin-2010.pdf>.
- Coalition for Evidence-Based Policy. (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: A user friendly guide*. Washington, DC: The Council for Excellence in Government.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 69–75.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J.-P., & Bélanger, N. (1998). L'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité dans les provinces et territoires du Canada. Dans Y. Lenoir, W. Hunter, D. Hodgkinson, P. de Broucker, & A. Dolbec (dir.), *Un programme pancanadien de recherche en éducation* (p. 233–260). Ottawa, Ontario : Société canadienne pour l'étude en éducation (SCEE).
- Ducharme, D. (2008). *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal : Marcel Didier.

- Dymond, S. K., Renzaglia, A., & Chun, E. (2007). Elements of effective high school service learning programs that include students with and without disabilities. *Remedial and Special Education, 28*(4), 227–243.
- Dyson, A. & Millward, A. (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? Dans S. J. Pijl, C. J. W. Meijer, & S. Hegarty (dir.), *Inclusive Education. A global agenda* (p. 51–67). New-York, NY: Routledge.
- Erwin, E. J., Brotherson, J., & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention, 33*(3), 186–200.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Gambrill, E. (2013). Evidence-Informed Practice. Dans B. A. Thyer, C. N. Dulmus, & K. M. Sowers (dir.), *Developing evidence-based generalist practice skills* (p. 1–24). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Gardou, C. & Jeanne, Y. (2008). Faire culture commune. *Reliance, 1*(27), 29–30.
- Granger, N., Debeurme, G., & Kalubi, J.-C. (2013). Les cercles d'apprentissage et d'inclusion : regard sur la transformation des pratiques enseignantes au secondaire. *Éducation et francophonie, 41*(2), 232–248.
- Groom, B. & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs, 5*(1), 20–30.
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: a program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education, 27*(2), 77–94.
- Ineland, J. (2015). Logics and ambivalence—professional dilemmas during implementation of an inclusive education practice. *Education Inquiry, 6*(1), 53–71.

- Kalubi, J.-C. & Houde, S. (2008). Pratiques d'intégration à l'école secondaire : points de vue des élèves sur la médiation éducative. *Carrefours de l'éducation*, 2(26), 129–130.
- Labonté, M. (2011). *Évaluation de la perception des intervenants de la mise en œuvre d'un modèle d'équipe de soutien à l'enseignant pour intégrer les services à l'école en contexte inclusif* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Lafortune, L. (2006). Vers une équité sociopédagogique. Des élèves dans une collectivité. Dans J.-P. Doudin & L. Lafortune (dir.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement?* (p. 206–223). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Littell, J. H., Campbell, M., Green, S., & Toews, B. (2008). Screening and data extraction forms. Dans J. H. Littell, J. Corcoran, & V. Pillai (dir.), *Systematic reviews and meta-analysis* (p. 160–171). New York, NY: Oxford University Press.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* (EHDAA). Québec : Gouvernement du Québec.
- Mowat, J. (2009). The inclusion of pupils perceived as having social and emotional behavioural difficulties in mainstream schools: a focus upon learning. *Support for Learning*, 24(4), 159–169.
- Nevo, I. & Slonim-Nevo, V. (2011). The myth of evidence-based practice: Towards evidence-informed practice. *British Journal of Social Work*, 41(6), 1176–1197. doi: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcq149>
- Nootens, P. (2010). *Étude descriptive de pratiques exemplaires d'adaptation de l'enseignement en contexte d'inclusion d'élèves en difficultés langagières au primaire* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke.
- O'Rourke, J. & Houghton, S. (2009). The perceptions of secondary teachers and students about the implementation of an inclusive classroom model for students with mild disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 23–41.
- Ouellet, S., Caya, I., & Tremblay, M.-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 207–226.

- Paterson, D. (2007). Teachers' in-flight thinking in inclusive classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 427–435.
- Peters, S. (2007). Inclusion as a strategy for achieving education for all. Dans L. Florian (dir.), *The sage handbook of special education* (p. 116–130). London: Sage.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A practical guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Pilay, J., Dunbar-Krige, H., & Mostert, J. (2013). Learners with behavioural, emotional and social difficulties' experiences of reintegration into mainstream education. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 28(3), 310–326.
- Plaisance, E. (2010). *L'éducation inclusive, genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas français*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF). Université de Genève.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, XXXIX(2), 6–22.
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. Le cas de la Gaspésie. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, (9), 97–115.
- Rousseau, N. (2015). *La pédagogie de l'inclusion scolaire – Un défi ambitieux et stimulant* (3e éd. revue et augmentée). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. & Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145–164.
- Sawatzky-Dickson, D. (2010). Evidence-informed practice. Resource package. Winnipeg Regional Health Authority. Repéré à : <http://www.wrha.mb.ca/osd/files/EIPResourcePkg.pdf>
- Schmidt, S. & Venet, M. (2012). Principals facing inclusive schooling or integration. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 217–238.

- Sokal, L. (2012). What are schools looking for in new, inclusive teachers? *McGill Journal of Education*, 47(3), 403–420.
- Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2012). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching exceptional children*, 45(1), 64–73.
- Toullec-Théry, M. & Nédélec-Trohel, I. (2010). Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). *Carrefours de l'éducation*, 1(29), 161–180.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris : UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Rapport mondial sur l'éducation 2000. Le droit à l'éducation : vers l'éducation pour tous tout au long de la vie*. Paris : UNESCO.
- Valentine, J. C. & Cooper, H. (2008). A systematic and transparent approach for assessing the methodological quality of intervention effectiveness research: The Study Design and Implementation Assessment Device (Study DIAD). *Psychology Methods*, 13(2), 130–149.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, XXX(2), 257–286.
- Vienneau, R. (2006). De l'intégration scolaire à une véritable pédagogie de l'inclusion. Dans C. Dionne & N. Rousseau (dir.), *Transformation des pratiques éducatives* (p. 7–32). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement: théories et pratiques* (2e éd.). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204–211.